

## 法政大学学術機関リポジトリ

## HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

# 岐阜県恵那の教育運動の展開と戦後教育学：石田和男の教育運動と実践の理論の展開に即して(その2) 1960年代における恵那の教育認識の「転換」：「地肌の教育」から生活綴方の復興へ

著者	佐貫 浩
出版者	法政大学キャリアデザイン学部
雑誌名	法政大学キャリアデザイン学部紀要
巻	12
ページ	175-204
発行年	2015-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10114/9994">http://hdl.handle.net/10114/9994</a>

---

# 岐阜県恵那の教育運動の展開と戦後教育学

—石田和男の教育運動と実践の理論の展開に即して—

＜その2＞

1960年代における恵那の教育認識の「転換」

——「地肌の教育」から生活綴方の復興へ——

法政大学キャリアデザイン学部 教授 佐貫 浩

---

本紀要・前号の「岐阜県恵那の教育運動の展開と戦後教育学—石田和男の教育運動と実践の理論の展開に即して——＜その1＞」においては、岐阜県恵那地域とそのなかで中心的な役割を果たしていった石田和男の教育実践と教育理論について、およそ1970年までの展開を検討していった。今回は、恵那における1960年代の後半から1970年代の「地肌の教育」、「生活綴方の復興」とはどういう性格をもった教育運動と教育実践であったのかを検討する。

恵那地域では、1970年代に、生活綴方教育の復興が展開される。それはまさに地域ぐるみの教育運動として展開し、その成果は、丹羽徳子ら多くの生活綴方実践として結晶し、その生活綴方作品は、『生活綴方：恵那の子』（全8巻9冊、1981-1982年発行、草土文化）などとして全国にも紹介されていった。しかしそれは、ある意味で、「特異」な現象であった。たしかに、日本作文の会は活動を継続し、1970年代以降も全国に多くの生活綴方教師が生活綴方教育を展開していた。しかし恵那における生活綴方教育の復興は、そういう全国組織に繋がりながら、地域で一定の教師集団が生活綴方の伝統や技術を継承していくという性格とは異なったものであったということができる。

第一に、文字どおりの地域ぐるみの生活綴方教育実践の復興として展開されたことである。1950年代後半から1960年代前半の教育運動の中心的組織としての恵那教科研運動を、東濃民教研へと組み替え、そのなかで、教科研運動につ

いての批判的総括を経、教育認識や方法をダイナミックに転換していくための論争を組織し、まさに地域ぐるみで、生活綴方教育を再発見していくおよそ10年間をかけての非常に意識的な「転換」によって実現された生活綴方教育の「復興」であった。

第二に、その結果として、それは単に生活綴方に興味をもつ一部の——たとえその一部が多数であるとしても——「生活綴方教師」の実践と運動としてではなく、この恵那地域が直面した教育運動と教育実践の課題を達成していくための不可欠の取り組みとして位置づけたことにある。別の言い方をすれば、1970年代の教育実践と教育運動が直面した時代的課題、当時の子どもが学習と発達のために抱えていた課題と取り組む最も中心的な教育方法として、すべての教師が——あえてここではすべてのと記しておく——、自らの教育実践の土台にこの生活綴方教育に取り組むことが不可欠であるという認識において、この生活綴方教育が展開されていったという点である。

第三に、そのこととも関係するが、70年代における生活綴方が、恵那という地域において、まさに公教育として親・住民から支持され、それこそが地域に根ざす公教育として不可欠の内容・方法であるという教育実践の構造を創り出すその一環として取り組まれたということである。国語教師が綴方に取り組むことは、当然の営みとして親にも受け入れられるだろうけれども、恵那の教育の全体の基盤に生活綴方を組み込むことについてはそれが親の期待する教育——この時期においては学力を高めることが大きな論争にもなったし、学力競争社会の進展を背景とした時代であった——とどういう関係にあるかを明らかにする必要が強かったのである。科学的な知識や教科の体系的習得と綴方との関係についての積極的な結合が、理論的にも実践的にも深く追求されることになった。学力と綴方教育との関係についても深く解明する教育学理論の形成が取り組まれることになった。

以上のような点において、この時期における恵那の生活綴方教育の復興は、日本の1970年代におけるトータルな教育改革の一環という明確な位置づけをもった教育運動と教育実践として展開されたものであったのである。そのような構造をもった生活綴方教育の復興は、当時の日本においては、「特異」と言っても過言ではない。しかし「特異」であるということは、当時の教育課題や時

代状況にたいしてかみ合っていなかったということの意味するものでは全くない。当時の課題や状況にたいする徹底的な議論と理論的考察の深さによって、恵那の地域に根ざした独特の実践経験と理論の回路を通して、当時の日本の教育課題にたちむかう最先端に位置する教育実践を切り拓いたということにたいする形容詞として、この言葉を使用しておきたい。

### (一)「第一次教育正常化攻撃」と1960年代の教育と子どもの変貌

恵那では、勤評闘争のあと、教育正常化という名の組合つぶし攻撃が激しく展開される。そのため、学校職場における教師の教育活動は、大きく抑圧され、恵那においても教師の教育の自主的、創造的な活動が大きく後退せざるをえなかった。

教育正常化の攻撃は、直接には、日教組の支部である岐阜県教組にたいする組織破壊攻撃であったが、それは常軌を逸したものであり、本来が憲法的権利である労働者としての教師の団結権（組合結成の権利）にたいする行政の違法な破壊攻撃であった。その激しさは、岐阜県全体で組合員が8割脱退させられたということに、端的に表れている。しかもその攻撃は、単に教師の団結権にたいする攻撃に止まらず、学校教育内容にたいする教育行政の統制を強化することをその中心的な目標とするものであった。そのことは、その「正常化」の中心的推進者であった高石邦男（当時、文部省から出向して岐阜県教育委員会の教職員課長を務めていた）の次のような発言からも読みとることができる。

「団体交渉の場ではなかったと思いますが、何故正常化が必要か、ということで話しあったとき、彼（高石氏—引用者注）は、こういいました。当時、国労は実力ナンバーワンの組合でしたが、それを引きあいに出して『国労は組合として極めてつよい。だから労働条件も改善されていっている。けれど、枠を超えた問題に口を出さない。国鉄の生命は列車のダイヤ編成にあるが、それは当局の管轄するものであって、それには絶対口をださん。けれど日教組はちがう、教育の生命は教育内容で、それは文部省、教委の権限に属し、教師はそれに従うべきなのに、教組はそれに口を出す。教研集会などをやったりして文部省のきめた教育内容を批判したり、自主編成などまでやっている。それがいけないのだ。賃金や労働条例だけを問題にしている組合なら正常化など必要ないし、大いに協力、援助すべきだとおもっている』と得意げにいました。／教師が最も

## 178 法政大学キャリアデザイン学部紀要第12号

大事にすること、子どもに責任を負う中心は教育実践としての教育内容にあるわけですから、私は『どんなことがあっても教育内容について口をださない教組にするわけにはいかん』といって物別れになった覚えがあります。』（石田証言「負けても勝てるが逃げては勝てない」『恵那の高校教育』第13号1989年、22頁）

しかし同時に、子どもの様子も、また学校教育にたいする親の要求にも、大きな変化が急速に押し寄せてくる。それは以下のような変化としてとらえられるだろう。

第一に、日本経済の高度成長が急速に展開し、日本社会が急速に変貌していったことが挙げられる。その結果、産業構造の大きな変化が起これ、新規学卒採用という日本型雇用が展開し始め、就職と職業選択への重要な「回路」として学歴、学校歴競争が本格的に機能し始めることとなった。そのなかで、親たちは、高校進学、さらには大学進学により有利な学力の獲得を学校に求めるようになりつつあった。そしてそのような「学力」を高める仕組みが、学校教育のなかに次第に組み込まれていくこととなった。1962～4年には全国一斉学力テストが実施され、大きな教育政策の争点ともなった。当然、そのことは、この時代的な変化を反映した親の学力要求に如何に応答していくのかという課題を、学校にも、教師の教育実践や教職員組合運動にも突きつけることになった。取り分けて、1950年代全国各地で展開され一つの高揚期を創り出した生活綴方教育（運動）は、この事態にたいしてどう応答するかを、自らの存続に関わる問題として求められることになったのである。恵那の生活綴方教育運動もその問いを避けることはできなかった。

第二に、このような社会変化は、同時に、子どもの大きな変化としても現れた。それまでの親の労働を日々みつめ、また自らもその労働を助け、家庭生活の苦労を親と共に背負いながら、封建的因習と苦闘しつつ、その地域に生き続ける見通しのなかで未来を切り拓こうと格闘する子ども像——農業などの伝統的な職業を継ぎつつその地域に生き続けることを当然として、そのなかで未来への希望を拓こうとする子どもの生き方——は、急速に変貌していく。そのような変化は、子どもが地域の生活や生産への関心も関与も失いつつあることの象徴的な変化としての「4本足の鶏を描く子ども」などとしてもとらえられていった。もはや地域の生活や親の労働についての実感をともなった体験や思い

をもたず、「高い学力をつけ、より有利な学校進学に向けて一生懸命勉強する子ども」モデルが、親に広がり、また子どもたちに強制され、また子ども自身の目標ともなっていたのである。

第三に、そういう変化のなかで、学校の学力の意味が次第に肥大化し、あわせて教育内容の「高度化」「過密化」のなかで、学校の勉強について行けない子どもが大量に生み出されること重なって、勉強嫌い、勉強のできないことによる自信喪失、意欲の喪失などの現象を地域に広げていったのである。

それらの変化は、恵那の教師達にとっては、子どもがつかめなくなっていくこと、そして子どもが自分で考えなくなっていくこと、生活を貫く目的や見通しを失っていくこととしてとらえられていった。

## （二）恵那はその「変貌」にどう立ち向かおうとしたのか——「地肌の教育」の視点

恵那地域における生活綴方教育の復興は、1960年代半ばからの恵那教科研運動への反省的総括から直接に展開したものではない。恵那教科研の運動への反省的総括は、まず「地肌の教育」として、理論的にも実践的にも展開されたものであった。まずその「地肌の教育」についてその内容や特徴を検討してみよう。

### （１）「地肌の教育」という視点はどのようなものであったのか

先にも指摘したことであるが、石田においては「考える子ども」という課題意識が一貫している。ところが、1960年代に出現した子どもは、自分で考えようとしないうちとして石田の前に出現した。石田は、なぜ子どもは自分で考えようとしないうちのかと問いを深めていったと思われる。「地肌の教育」という子ども把握と教育実践戦略は、その直接の回答であったとみることができる。

「地肌の教育」という認識は、いったい子ども把握をどのようにしようとしたのか。それはどういう特色をもっていたのか。そこにこそ70年代に展開する恵那の教育実践の特徴を解明するキー的な教育（学）認識があるのではないか。

「地肌の教育」の教育学認識を石田が直感的に述べた文書がある。その一部分を示しておこう。

＜深谷尚作メモ 1966.12.10 「民研（国民教育研究所）研究つうしん」 2号 より＞

①「子どもの中に人間性と自主性をつかみなおし、生活をとりのどし、それらを教室のなかにもちこみ、表現、集団、労働といった教育活動で、点数、能力という名の差別を一点において突破し、それを深め広げていくことを目指した。／……自己表現をうながす、様々な表現活動と、集団組織への道を明らかにし、具体的な実践を一点に集中し、突破すること、……／一点突破の実践が、新聞づくり、豆学校・豆先生、小集団活動として展開されていき、教育調査では、子どもの人間性のほりおこしから、子どもの意識調査に深められ、集団、表現活動に方向を与えていく。それらの活動を総合して、人間そのものをつくりあげていく具体的方向として、“地肌”という言葉がいまできている。生活と生産からきり離され生きる方向をもてずに苦しんでいる子どもたちに、生活をとりのどさせ、生活に根づいて、生活を変えていける人間をつくる『生活教育』を、いまこの地域の状況のなかで具体的に表現し、『地肌をさらけだせる教育』としてみたときそれがたいへんみんなにピッタリときたし、理解された。教育観のうえでは、基礎学力を中心として、科学的知識を与えていけば、やがて社会の変革に役だつことになるという、第二期教科研運動のころ教師をつかまえた教育観にたいして、現実の生活の、子どもが現にもっている生活を変革できないで、どうしてなん十年も先の生活がかえられるのかという批判から出発している。」

②「いまの学校を支配しているのは、地肌をかくすことだ。衣をきさせ、地肌をかくし、人間でなくしていく。衣は指導要領であり、教科書と赤本だ。それだけではでてくる矛盾を解決しきれないで、鉄砲をもたないだけの軍国主義の衣をきせる。それに対して、われわれの衣は科学だということでそれをきせているから民主教育をやっている、というのではいけないのではないか。」

③「『地肌の教育』は地肌をさらけださせ、地肌をみがき、地肌をかえていく、そのなかで、民主的で科学的な知識やそれを獲得する能力を培っていくものであるから、かつての生活綴方が集団主義の方へ発展しえても、科学的教育の部分が追求できなかった弱点を、克服している。科学や教材研究をすこしも否定するものではない。」

④「生活綴方の運動が、綴方によって認識を深めるという、認識論の問題になっていた面があるが、表現活動で私たちが追求しようとしているのは、それと若干ちがった感じである。認識を高めるというより、自覚、生活そのものを自覚させる、自覚の度合いを深めさせる、そのために感情、感性もこめて、生活を具体的に表現させる、子どもが表



現活動のなかで生活を具体的に表わす活動だ。」

⑤「そのためには、私たちの間にある、教育研究の二つの誤りを克服しなければならない。一つは、全面発達を誤ってうけとり、オール五点主義、オール教科主義になっている傾向であり、もう一つは、教育は学校単位だから教師集団が大切だからといって、自分の意見を捨て（もたずに）みんな主義になっている傾向だ。『生活教育』は現体制にあっては、教師個々の抵抗と、創造性なくしては生みだしえないものではないか。個々の教師の『生活教育』という点での自由で、大胆な実践を、サークルで組織し、点検し、教訓をひろげ、総体として生き生きとした『生活教育』をつくりあげるためには、私たちは、実践の内容としても、形態としても、一点突破によって点火しなくてはならない。……教師の統一ということは、自分の教育を自分でさがしあてていくことを通さないでは強固にならないのではないか。教育実践が団結の中心だというのは、教師の主体性を確保しないでのみんな主義は、むこうの支配にのっかることになる。教師の統一ということは、教師集団として同じ形態をととのえてカバーしあう同一行動ではないのではないか。」

実にこのなかには多くのことが語られ、また新しい教育についての認識や視点が直感的に把握されている。その意味をとりだしてみたい。

第一に、ここには、1960年代の恵那教科研の教育論に対する鋭い批判がある。「われわれの衣は科学だということでそれをきせているから民主教育をやっている、というのではいけないのではないか」は、「基礎学力を中心として、科学的知識を与えていけば、やがて社会の変革に役だつことになる」という考えについての批判である。60年代に強まった、「科学と教育の結合」についての科学主義的な偏向に対する強い批判がここにはある。

第二に、「生活綴方の運動が、綴方によって認識を深めるという、認識論の問題になっていた面がある」という批判は、教科における科学的認識を準備する過程に限定して——すなわち理性的認識に至る過渡的なプロセスとして——生活綴方の意義を把握する傾向を強くもった「生活綴方的教育方法」論への批判である。石田はその矮小化にたいして、「生活そのものを自覚させる、自覚の度合いを深めさせる、そのために感情、感性もこめて、生活を具体的に表現させる、子どもが表現活動のなかで生活を具体的に表わす活動」こそを最も重要な方法として提起する。ここでは生活を意識的にとらえるための「表現」の



営みが決定的に重要視されている。生活を文字によって「表現」する子どもの営みを、子どもがもう一度、自らの生活の課題に向かう意識性をとり戻し、生きることへの主体性の欠如を克服する教育実践として子どもの学習の核心に置くという主張である。

第三に、『地肌の教育』は地肌をさらけださせ、地肌をみがき、地肌をかえ、そのなかで、民主的で科学的な知識やそれを獲得する能力を培っていくものであるから、かつての生活綴方が集団主義の方へ発展しえても、科学的教育の部分が追求できなかった弱点を、克服している。科学や教材研究をすこしも否定するものではない」という指摘には、科学的な知識を主体的に獲得しそれを生き方につなげていくためにこそ、綴方（表現）の活動が不可欠であるとし、科学主義の克服を本格的な科学の習得の方法の対置によって克服しようとする意図が貫かれている。綴方教育がもっている生活づくり（生活指導）的側面を、集団作りというスジだけでなく、科学を主体化する生活意識の意識化へと磨き上げというスジでこそ、いま継承しなければならないとする主張である。石田における一貫した「科学主義批判」と「科学を本格的に学習の中に位置づける方法への強い関心」がここでも貫かれている。この視点は、その後の「私の教育課程づくり」の視点として展開していく。石田は、別のところでは次のようにも科学主義への批判を述べている。「……科学的といえ、国際的にどこでも通用する、科学の体系と系統だけを分析し、細分化し、現実の生活とは無関係に、科学を科学的能力としてだけ——これも考え方や感じ方と無関係に一瞥え込ませ、理解させ、使わせることだけを追求するというように。」（「正常化に反対する1964.12支部教研——「民研研究つうしん」第2号）

第四に、教育の対象として子どもをとらえるとき、その全体性をもった人格の現れとしての「地肌」でとらえるという視点である。人格をその要素に分解して、その要素を個別にとらえ、個別に強化、向上させるというのではなく、それらの要素が人格に統合され、人格の主体的な関心や価値意識が内から外に向かってにじみ出てくるところに「地肌」が現れるとして、「地肌」という身体感覚的な言葉を使ったとみることができる。部分的な要素において子どもをとらえるのではなく、生きるということに向かう人格の全体性（ホリスティックなありよう）を常にとらえ、教育実践の対象にするという視点である。「地

肌」が現わされていない、隠されてしまっているという指摘は、主体性、主体的な生活意識、その核心としての値打ちの意識の喪失——したがってまた教育実践は、その再建を目的として展開されるべきであるとする把握につながる——としてとらえていくことになる。

第五に、「生活と生産からきり離され生きる方向をもてずに苦しんでいる子どもたちに、生活をとりとどさせ、生活に根づいて、生活を変えていける人間をつくる『生活教育』を、いまこの地域の状況のなかで具体的に表現し、『地肌をさらけだせる教育』を、という指摘には、その後にスローガンとして採用される「地域に根ざし、地域を変革する教育」という視点がすでに着意されている。「子どものなかに人間性と自主性をつかみなおし、生活をとりとどし、それらを教室のなかにもちこみ、表現、集団、労働といった教育活動で、点数、能力という名の差別を一点において突破」するという提起は、地域に依拠し、また地域のなかで子どもたちが発揮している自主性や能動性に依拠して、新しい子どもの主体性を回復していくという視点が組み込まれている。「地肌の教育」が何よりも地域にある子どもの主体的活動——その典型としての「豆学校」の取り組み——においてまず具体化され、広められ、学ばれていった。それは形からみれば、日本生活教育連盟が展開していた「生活教育」に近い面をもっていたとみることができるかもしれない。

第六に、非常に強調されているのは「一点突破」という教育研究、教育実践開拓の方法である。一人ひとりの教師の教育の自由を最大限に保障しなければ新たな創造性や教育認識を切り拓きえないとする考え、そして教育実践の自由は必ずこの困難、課題を突破する工夫を生み出すとする教師たちへの信頼、困難を突破するには教師個々人の挑戦的教育実践を展開させ、一人ひとりの教師の教育的真理探究の自由を全開させ、それらを巡る「自由論議」を巻き起こすほかないとする認識が示されている。さらにいえば、その自主性のなかで、一人ひとりの教師が、本当の価値を探究し、現代を生きる核心的な課題をつかみ、それと格闘し、そこから生き方を自ら切り拓く「突破」なしに、子どもの矛盾の質も、生きられない事態の本質も、いきられない事態と格闘する学習＝教育の内容も方法もみだしえないとする一貫した教育思想があると思われる。そこでは、恵那の教師の間での勤評闘争の時の「転換の方針」と「自由論議」の

経験の共有が意識されていたであろう。

これらは恵那教科研の批判的総括を開始した1966年の時点での石田の考えである。すでにこの出発点において、70年代において展開していく教育運動と実践の基本枠組みが着意されているとみることができる。ただ生活綴方教育こそが、これらを統一的に推進していく最も重要な教育の方法であるとする点については、この時点では未だ明確な主張としては述べられていない。それが実践の裏付けをもって石田の理論の核心的な内容となっていくのは、西小学校での取り組みを経るなか——およそ1970年前後——でのことであったと思われる。

## （2）「地肌の教育」という教育学的認識論の特質——人格論的把握への挑戦

「地肌の教育」の意味と意義をとらえるためには、そこに教育哲学的な独自の視点が組み込まれていたことをとらえておく必要があると思われる。それは一言で言って、子どもを人格の全体性において把握するという教育学的認識論への挑戦であったととらえることができる。そしてそれは、それまでの戦後教育学の論争的な展開と、高度成長という新たな社会構造の出現のなかにおける子どもの人格形成の変容——人格の解体——とによって不可避とされつつあった人間の成長・発達の全体構造の再把握、そして人間として生きることへの統一的な主体性の再構成という教育実践の課題にかかわるものであったととらえることができるように思われる。

### 1) 戦後教育学理論の展開と人格論

しかしそのような理解は、戦後教育学の全体的な展開にたいする一定のとらえ方を前提とするものであろう。以下に、そのとらえ方を素描しておこう。

第一に、戦後の教育実践を巡っては、子どもをどうとらえるかを巡って、多くの議論が展開されてきた。その最も中心的な論争は、子どもの生活と科学（の学習）の関係を巡る論争として展開されたと思われる。それはまずは新教育批判として展開された。批判の一つは子どもの現実生活と生活意識を土台に据えて教育実践を展開すべきとする主張であった。生活綴方の教育運動や、地域教育計画運動（及びその後の日本生活教育連盟の教育運動）がそういう側面を強調した。特に生活綴方教育運動は、子どもを生活主体として丸ごととらえることを強調した。もう一つの批判は、体系的科学的認識を重視する立場から

のものであった。歴史教育者協議会は、体系的な科学的歴史認識の形成を重視する立場から、生活主義を批判した。また矢川徳光の新教育批判は、科学的認識の基礎の獲得（基礎学力）を重視する立場から新教育とコア・カリキュラム批判を展開した（矢川徳光『新教育への批判―反コア・カリキュラム論』1950年、刀江書院）。同時に、その背景には、いかにして歴史変革の主体を形成するかという政治的主体の形成という問題意識が深く、あるいは時には性急に、組み合わされていた面もあったと思われる。

第二に、1950年代半ばより、高度経済成長を支える科学技術の発展を視野において、科学の習得が重視されるようになっていった。しかし同時に科学の習得は、ある種の科学主義的傾向をともないつつ、政治変革を担う歴史的主体形成の視点からも強調されていった。それはおそらく1950年代におけるマルクス主義の影響を強く受けた戦後の民主主義に立つ社会科学の広まりが、日本における歴史変革の主体を形成する上で大きな力を発揮するという思いで受け止められたことと関係すると思われる。そういう動向を背景にして、教科研などを中心に、科学と教育の結合を強調した教育実践や教育学研究が強まっていった。そういうなかで、教育における「生活」の視点は後退していった。

第三に、補足しておくべきは、当時のマルクス主義哲学においては、人格論が展開されており、それは、芝田進午の人格論（『人間性と人格の理論』1961年、青木書店）などに典型的にみられるように、資本主義的生産における人間疎外と大工業制の発達を背景にした人間の全面的発達論、同時に階級闘争による新たな歴史意識や歴史主体意識の形成の問題として論じられていた。そこでは、そのような新たな歴史主体の形成として機能する社会・政治過程と教育における科学的認識能力の形成との統一において、人格全体が統合され、歴史発展を遂行していく歴史主体が形成されていくという全体的な枠組みがかなり強く意識されていたとみることができる。安保闘争に至る1950年代の政治闘争の高揚は、そういう人格把握をリアリティあるものとして意識させる条件を提供していた。そしてそういう歴史・社会的な背景をもって、人格形成の土台としての主体性は、階級的意識の形成によって推進されていくという受け止めが強かったと思われる。そしてそういう社会的「形成」としての人格の立ち上がりで科学的教育とが、整合的に統合されるという楽観的見通しが強かったと思われ

る。

第四に、生活綴方をいかに継承するかを巡って、生活綴方がもっていた子どもの全体をとらえその人格全体に働きかけるという方法と論理の継承を巡って、論争が展開する。日本作文の会は、その生活指導的側面をおろし、文章指導へと傾斜する「62年方針」を出す。それにたいして、全生研（全国生活指導研究議会）は、その生活指導的側面を民主的自治の力の形成に焦点化した集団づくりの方法を発展させていく。恵那の場合は、先に検討したように、生活綴方の原点を維持する形で、その人格の全体性をとらえる教育方法論を継承しようとした（本紀要第11号の佐貫論文95頁参照）。

第五に、「地肌の教育」という概念は、このような選択をおこなった石田達が、そのことの意味を教育における人格論として展開しようとした理論的挑戦であったのではないと思われる。これは私の「仮説」である。考えてみたいのは、当時、そういう恵那の理論的実践的挑戦を支える人格論がはたしてどういう形で存在しえていたのかという点である。先走りするというならば、坂元忠芳が、藤岡信勝との学力論争（1970年代後半）を重要な契機として展開した人格論が、その課題に答えようとした理論的挑戦であったと思われる。しかし1960年代半ばの時点にあって、石田達の課題意識に応える人格論は、日本の教育学の世界では、いまだ探求され始めたばかりであった。教科研が中心に展開した1960年代末からの「教育と科学の結合」にたいする批判的論争の展開は、そういう人格論の探究に向かう可能性をもったものであったと思われる。

第六に、当時におけるマルクス主義的人格論に関しては、矢川によって紹介されたソビエト教育学のそれがあったが、高度成長期を背景とした人格の能動性、統一性の解体という事態、それに対応する教育の働きかけの全体性の回復という現実的な課題と結びつけて把握するには、一定の距離があったと思われる。また矢川の紹介したソビエト教育学における人格把握においては、一方で教育を人格の解放＝発達と把握し、「外的原因（外的影響）は内的諸条件に媒介されてのみ常に作用する」というような視点があったが、同時にその人格を貫く思想性の把握においては、ソビエト社会主義建設を背負う思想性をもった人格という面が強く、より日本の現実に即した人格論の構築は未だであったと思われる（坂元忠芳「解説」参照－『矢川徳光教育学著作集』第6巻、青木書

店、1974年)。

第七に、しかし、当時の日本の進歩的教育学研究や教育実践運動においては、トータルに子どもの人格をとらえ、教育実践の全体性をとらえる理論と実践の必要性が、人格論の模索として開始され始めていた。その代表として、城丸章夫を挙げることができる。しかしそれらは、恵那と石田達の教育実践の関心に応答するような位置にはなかったように思われる。後掲する城丸の論文が書かれたのは1969年から1977年である。石田達は、ある意味で、自力で、そして1950年代の恵那の生活綴方教育実践で獲得した教育学認識や当時のマルクス主義的教育論などを応用しつつ、恵那の実践を意識化する教育学の論理を独自に開拓するほかなかったのではないか。

## 2) 城丸章夫の人格論——竹内常一の理解に依拠して

城丸章夫の人格論については、竹内常一「民主的人格形成論の教育学的意義——城丸章夫著作集第3巻解説」に依拠してその内容をみておきたい。

竹内常一は、『城丸章夫著作集』（青木書店、1992年）第3巻の「解説」のなかで、当時の教育学を巡る論争構図について、以下のように記している。

「(戦後民間教育研究運動の1970年代までを3期に区分すると、「第三期は、1958年の学習指導要領に抗して、民間教育研究団体が教育課程の自主編成に統一して取り組んでいった時期に当たるとしつつ——佐貫注) ……第二期から第三期への民間教育運動の再編成のきっかけとなったのは、1962年度の日作の方針転換であった。それは、これまで日作が背負い込んできた教育全体の改革という『重荷』を他の民間教育研究団体と分担しあうときがやってきたという情勢判断に立って、『子どもの表現活動・創造の分野を指導する側面としての文章表現(作文)教育の独自性を重視し、それを教育、国語科教育に大きく位置づけるための研究に力を注ぐ』ことを基本目的とするというものであった……。このとき、この方針転換をうながした外部的要因のひとつは、技術革新を背景にして展開された教科内容の現代(科学)化論であり、いまひとつは、安保・勤労闘争を境にして、仲間づくり論から集団づくり論へと転換をとげた生活指導運動であった。」(288頁)

「しかし、現代化論者の将来展望は、一九六〇年代に入るや、早くも高度成長による地域破壊と、能力主義教育による子どもの人格・能力の荒廃によって閉ざされていく。このために、教育運動は、あらためて教育と社会、教育と政治との関連をとらえ直さなけ



## 188 法政大学キャリアデザイン学部紀要第12号

ればならなくなっていく。」(290頁)

「……一九六〇年代の教育運動は、現代化論に立つ教科・授業改革運動、集団づくりを学級から学校・地域に広げていった生活指導運動、地域教育運動（竹内は特に山形と恵那を挙げている－佐貫注）、同和教育運動から構成されることになる。」(291頁)

竹内は、このように当時の教育学理論状況を把握しつつ、城丸の人格論について、次のように特徴を整理している。（傍点引用者）

「城丸は、このような教育と実生活との結合を通じて意識的に追求しなければならない教育目的は、子どもならびに住民・国民の人格の民主的形成、つまり、民主的人格の形成であるという。／……民主的人格とはどのようなものであろうか。／……社会の民主的主人としての人格である。いいかえるならば、民主的主権者・民主的自治主体としての人格なのである。」(301頁)

「……城丸の（生活と教育の－佐貫注）結合論は、民主主義を中心軸にしながら、その結合を重層的に構造化するもの、つまりそれは、「国民・住民の自己形成のレベル」、「教育行政と学校のレベル」、「学校教育の全体構造のレベル」、「教科・教科外のレベル」毎に、「しかもそれぞれの独自性を尊重する形でおこなわれなければならない」としたと把握する。(301頁)

竹内はさらに、城丸は、「能力主義教育政策にたいする教育の統一戦線を構築することに全力を挙げて取り組」み、そのために次の三点を意識的に追求したととらえる。

（１）戦前・戦後生活綴方の批判的総括をつうじて、教育と実生活との結合の現代的形態を明らかにすること。

（２）民主的人格の形成という教育目的の下に生活指導と教科指導とを統一的にとらえていくこと。

（３）民主的諸闘争の発展との関連で国民教育運動を構想し、その下で地域と学校との結合を発展させていくこと。」(292頁)

そしてその下での民主的人格の形成は、次のような「原則」をもつものであったとする。(303頁)

第一　——「環境変革と自己変革、関係変革と意識変革の弁証法的把握」

第二　——「人格と人格形成における行動と思想の弁証法的把握」

第三　——「人格形成の自由、思想形成の自由の原則」



第四 ——「人格・人格形成に目的意識性を与えるものとして思想を位置づけ、思想形成を重視」

これらの視点は、「地肌の教育」のなかに無意識的にか意識的にか含まれ、そして、「地域に根ざし、地域を変革する教育」において、明確に意識的に構造化された——独特の構造をもって——というのではないか。

### 3) 「地肌の教育」の理論的関心の焦点

城丸の理論構造に照らしつつ石田たちの展開した「地肌の教育」の理論的関心を整理しておこう。

第一に、石田たちが徹底してこだわったのは、子どもを丸ごとつかむという視点である。部分的に取り出した個々の要素において子どもを把握するのではなく——恵那教科研時代において採られたような個々の学力という要素に分解してその要素を獲得させ、その個々の要素において子どもの力を評価するという方法ではなく——、生活者としていわば生きたままで、生活に向かう主体者として、すなわち人格という統一体として子どもを把握するという点である。それは、生活綴方における子ども把握の方法論のこの段階における意識的な継承ということもできる。しかし1950年代の生活綴方における子ども把握との決定的な違いは、60年代の高度成長期を経て生活意識が変化し、また受験競争が浸透し、能力主義的な競争を価値として生きる子どもの変容が展開しているなかで、さらに人格の主体性が解体され、人格の構造が組み替えられ、支配的な価値によって操作され、体制化され、主体性を剥奪されるという変化のなかでは、その人格構造自体の批判的組み替えという課題に挑戦しなければならない。そのためには人格を構成しているその核心的要素とその結合様式にまで降りて、人格の主体性を再度構築し、立ち上げるという教育の方法を必要とするという自覚の存在である。その自覚は、60年代の教育実践とそれを支える教育理論の多くが、人格というものにおいて統一性をどう再構成するかという課題関心を薄めていく事態にたいして、鋭い批判意識を引き起こしたと思われる。

第二に、この人格の形成に当たって、知（知識、科学）の学習方法の組み替えが中心的課題として意識されている。「地肌の教育」の教育学意識は、次のような視点を基本にもっている。

「テストと宿題でおまくり、丸暗記の教育は、レーニンが資本主義の学校教育の弊害

## 190 法政大学キャリアデザイン学部紀要第12号

として指摘しているように、『切り離されたバラバラの知識』『本と実際とが切り離された知識』を児童・生徒に詰め込んでいます。このような教育は、『事実にもとづく知識で頭脳がゆたかになる』ような、また『受け取られた知識が自分の意識のなかでつくりかえられるような教育』ではなく、『無用でがらくたな知識』をおしつけられているにすぎません。テスト教育のなかで、点数で人間を評価され、えりわけられる児童生徒は、自分の思想や感情を表すことを忘れてしまって、人間としての基本的な要素を教育の場をととして奪い去られてしまっています。」(『岐阜県の学校教育にみられる「期待される人間像」の具体化とその反動的性格について』岐阜県唯物論研究会、1967年7月1日18頁)

すなわち、「地肌の教育」は、子どもの生活実感や生活認識による科学的知識の習得とその「つくりかえ」によって、知識を自らのものとする新しい学習方法をみいだす実践と理論として推進されたのである。この点は、石田の生活認識と科学的認識の統一、そして生活形成と科学の学習との不可分性についての一貫した思想のこの時点における具体化に他ならなかった。この視点は、恵那教科研における教育内容の体系的編成（自主編成）への反省を踏まえて70年代から展開する「私の教育課程づくり」へと、発展的に進められていく。

第三に、「地肌の教育」が提起した人格形成の方法論においては、竹内常一が整理した城丸章夫の人格形成論の四点の「原則」に相当するものが、意識的に組み込まれている。下記の文章は、そのことを認識と実践の弁証法としてとらえている。

「人間は、『実践を通じて対象にはたらきかけ、対象をなんらかのしかたで変化させながら、その対象についてのさまざまな感覚をうけとっているのです』そして『人々の世界（自然と社会）を変革する実践と生活による外界との直接的な接触からうまれる感覚が、すべての認識の第一歩』であり、『この感覚的認識がなければ、どんな認識も得られません。』」(同上、30頁)

石田らは、50年代の生活綴方から、認識（科学的認識）と生活実践との相互規定性を子どもの学習と認識の形成における基本原則として学んできた。日本作文の会の主流が、この実践と認識の形成との関係を切り離して考える方向へと展開していったのにたいして、恵那と石田は、1960年代半ばにおいて、その切り離しについての激しい論争と批判的総括を経て、その統一をこそ、教育実践の基本に置かなければならないとする方向を意識的に押し出したのである。

しかも、その際に、城丸が「人格と人格形成における行動と思想の弁証法的把握」として提起したものが、恵那の場合は、「関係づくり」と「生活づくり」として、それ自体が教育実践の意識的な課題として追求され、70年代に入るときにはそれが「地域に根ざし地域を変革する教育」として定式化されていく。そして恵那と石田の教育理論の特質は、その「環境変革と自己変革、関係変革と意識変革の弁証法的把握」、「人格と人格形成における行動と思想の弁証法的把握」を、70年代の生活綴方教育の実践と理論として、新たな段階において徹底的に探究していったことにこそあるということが出来る。(それがいかなる意味で、「環境変革と自己変革、関係変革と意識変革の弁証法的把握」、「人格と人格形成における行動と思想の弁証法的把握」であるのかについては、70年代の生活綴方についての章——本論文の〈その3〉——であらためて検討する。)

第四に、「人格形成の自由、思想形成の自由の原則」、「人格・人格形成に目的意識性を与えるものとして思想を位置づけ、思想形成を重視」という視点はどのようなものであったか。「地肌の教育」の提起のなかで使用された概念——「人間の自発性」「子どもの既成の概念をくだく」「子どもの行動の基準となっている価値観をくだく」「子どもの感覚」「体制に順応している子どもをバラバラにする」「人間としての値打ちを子ども自身が自分のものとしてかたちづくる」「新しい価値観」「表現による教育」「それぞれの子どもに“立場”をはっきりともたせる」「知識を自分の意識のなかでつくりかえる」等々——は、どう一貫した人格の全体把握をなしえるのか、その人格の核心としての主体的価値意識、ねうちの意識の形成をどう進めるかに、その焦点が当てられている。いや、以下のような「地肌の教育」の提起を読み返すとき、印象としては、その提起にある種の激しさを感じるかもしれない。

「子どもの古い価値観を非人間的なものと子どもがみずから打ちくさしそこからぬけ出すことをたすけ、“人間としてのねうち”“人間的なもの”を子ども自身が自分のものとして——新しい価値観——をかたちづくるように導くことです。」(岐阜県唯物論研究会『岐阜県における民主教育の理論と実践(いわゆる『地肌の教育』について)』1967年10月1日、24頁)

しかし教育実践の方法をみると、それは徹底的に教育的かつ子どもの自由を保障するものでなければならないとする教育思想をともなっていたことをが明

白である。

「既成の概念をうちくつきながら真に人間として行動しはじめた——地肌を出しはじめた——子どもに生活をつみめさせ自分をありのままに表現させる、表現による教育を新しい民主的教育の方法として地肌の教育では重視しています。」(同上25頁)

「地肌の教育」の方法は、あくまで子どもが主体的に、自らの生活に即して、そして自らの生活の変革に即して、その生活を規定する価値の意識を組み替え、しかもそれを表現することを通して、すなわち意識による生活の理解と組み替えを通して、実現していくものとしたのである、すなわち、自らの生活を意識的に組み替え創造していく価値の意識を主体的に構築しつつ、自らの生活の主体になることとして子どもが自らの人格の形成主体になっていくことを、教育の方法の根幹においたものであった。

第五として、ひとつの補足をしておこう。石田及び「地肌の教育」という視点にこだわったこの時期の恵那の論理と教育認識の一つの特徴は、おそらく政治と教育の関連と教育及び人格の自律性という問題であったのではない。それは人格論への接近の一つの特徴と結びついていたのではない。

それまでの人格論は、戦後初期の教育運動やそれと結びついた教育学においては主にマルクス主義的な視点から論じられていた。一つの典型は矢川などによって紹介されていたソビエト教育学の影響を受けたものであったと思われる。もう一つは、マルクス主義哲学としての人格論であり、芝田進午などが展開していた。そしてそれらは、ともに資本主義社会における階級的主体形成と深くつながった人格論であったとみることができる。

しかし恵那が直面したのは、まさに子どもの人格の発達の法則や矛盾を、1960年代の日本と恵那の子どもの変貌のなかで吟味し、教育実践という働きかけによってその全体をとらえ、つかむことであった。大人にとっての人格の核心にある価値意識——それは階級的意識や政治的意識をその核心にもつものであろう——というものに対応する子どもの主体意識、価値意識とは何かという問題、そしてその意識と文化や科学との関係性はどのようなものなのか、生活とはどういう質をもつものとして認識論、実践論において意味をもっているのか、子どもにおいて、知と人格とはどう交渉しあい、主体的な力量に転化していくのか、その人格の全体的な発達はいかなる子どもの姿、子どもの生活のあ

りようにおいて具体化されるのか、等々が、まさに当時の子どもの現実に即して解明されなければならない課題とされたのである。したがって、それは、決して政治主義的——ただ表面的に現実政治に反対するというようなもの——であっては本当の教育の力にはなりえないものであると共に、同時に徹底的にラジカルに日本における民主主義的政治主体形成に向かう人間像の探究の一環でもなければならなかったのであろう。徹底的に教育的であることによってこそ政治的な力になるという石田らの基本視点、経験を経たその視点への確信がそこにあったとみることができる。

そのことは教育正常化の下で、未曾有の教員組合破壊に直面したなかで、どのようにして、新たな民主教育を再構築するかという激しい課題意識につながって、だからこそ徹底的にラジカルに教育の本質に即した、最も根源的な人格形成の方法にもとづいた教育実践を拓かなければならないとする石田たちの思いとつながるものであった。

さらに第六として、恵那と石田の生活と教育の結合の論理と実践の構造はまさに「重層的」なものとして構想されていくことになる。①「国民・住民の自己形成のレベル」は恵那独自の——勤評闘争で切り拓かれ、「教育正常化攻撃」にたいする反撃として展開された民主教育をつくる会、さらには中津川革新市政の形成運動として——展開が行われ、②「教育行政と学校のレベル」は中津川教育市民会議や民主教育を守る会（育てる会）などの形で、③「学校教育の全体構造のレベル」としては西小学校を典型とした新たな学校づくりと民教研運動を拠点とした地域に根ざす教育として、④「教科・教科外のレベル」は生活綴方と私の教育課程づくり及び子供会などの子ども集団づくりとして展開されることになる。そしてそれら全体が、地域に民主的な住民自治を実現し、その担い手たる民主的な住民主体を形成する教育として、一体のものと把握されているのである。

### （３）「地肌の教育」から「生活綴方」へ

恵那と石田において、以上のような「人格論」的把握、理論的探究が、なぜ生活綴方の教育へと展開していったのか。これが大きな検討課題である。

仮説的に結論を述べれば、それは人格を子ども自身がつかむ方法が表現であ

り、子どもが自己の人格を対象化する方法が書かせることであり、そして表現することは同時に子ども自身が意識の側から統一的な人格を形成していく営みであると把握したことにあると思われる。さらに、その表現は自己の生活をみつめ、対象化することであると共に、生活の創造を意識化し、認識と実践とをつなげる方法であると把握したことにあると思われる。そこでは生活は子どもの意識を規定するものであると共に、同時に意識によって創造されるものでもある。人格は、生活のありようとして具体化され対象化されると共に、その全過程を意識の側から主体的に把握し、吟味し、働きかける行為が、表現であるにとらえたのである。

全生研の集団づくりの場合は、その人格のありようは、関係性（関係として人格のなかに形成される民主主義的な価値のありよう）として対象化されるととらえたといってもよい。恵那の場合は、深く豊かな生活綴方の伝統を踏まえ、人格は生活にこそ対象化されるととらえ、その人格をつかみ、その人格を自ら創造していく最も中心的な方法として表現＝生活綴方を位置づけたということである。そしてそれは教師が外から子どもの人格をつかむというよりも、子ども自身が生活のなかの事実を徹底的にみつめ、そこにある自らの人間的真實をとらえ、それを意識化し、磨き上げていく方法として——恵那ではそれを子ども自身が自分をつかむこととしてとらえていた——把握したのである。

しかし1950年代の表現と綴方の方法の直線的な継承としてではなく、その伝統的な方法が力を失ってしまったという変貌と危機の認識を介して、そのような表現が可能になる人格の内的構造の再編成——したがって、そもそも人格の内的構造とはどのようなもので、それがどう変化し、どのような「破壊」状況にあるのかについての理論的、実験的（実践的）な、そして仮説的な分析を試論し、その積み上げと実践の検証をともなって、すなわち「地肌の教育」という仮説に基づく試行錯誤のおよそ五年間ほどを経て、ようやく人格の全体構造を把握するその方法の核心として、生活綴方という方法を再発見したとみることができるのである。

### （三）恵那の教育運動の65－70年代の転換と石田の理論の特質について

以上にみてきたように、1965年からの恵那の教育運動の展開は、それまでの



生活綴方教育運動の伝統や教訓の継承の新たな展開であったと同時に、50年代後半からの恵那教科研に現れた実践や理論の傾向にたいする批判的総括を踏まえた教育方針の「転換」としての意味をもち、同時にまた当時の日本の教育実践や教育学理論の大きな変化にたいする批判的な視点を踏まえた、恵那独自の理論と実践の再構築の過程であったといえることができる。

### （１）科学的認識と生活意識の再統合という方向性への深い確信

恵那のこの「転換」は、50年代後半から始まり、60年代には日本社会を大きく巻き込んだ能力主義的な受験競争システムの展開に拠る日本の学校とそこでの学びの質の激変にどう対処するかという課題との格闘であった。恵那と石田の視点の独自性、あるいは先進性は、その問題を単なる落ちこぼれや教材の不十分性として把握するのではなく、知や科学が人格に統合されない困難としてこそ把握し、人格に知識や科学が統合されるような教育実践のありようを探究したことにある。そして知を自らのものとして学習し、摂取し、自らの意識で造りかえる子どもの側の能動性、主体性、その土台としての生活意識の意識的な立て直しなしにはその矛盾は克服されえないという教育観、学習観に早い時期に到達し、70年代の学習、教科学習のあり方についての基本的な方向性を見据えたことにある。

その点で、すでに1960年代の半ばにおいて、（全国）教科研が中心となって進めていた教育と科学の結合についての基本的な批判理論の基本枠組みを構築しえていたことは注目に値する。その具体的内容についてはこの論文の＜その1＞で検討した。そして先に紹介した岐阜県唯物論研究会の2冊の論文（「地肌の教育パンフレット」）は、その問題を、当時における子どもの人格の変容によって引き起こされた問題として、正面から分析し、それにたいして「地肌の教育」を提起したのである。

地肌の教育は、第一に、当時の子どもの無気力、受験体制へと意識が向かっていて自らが営んでいる生活についての意識が失われていること、学習を意味づける子どもの側の主体性の構造が奪われていること、したがって子どもの人格の変容をこそつかむべきこと、そのために「子どものつかみ直し」を広く提起した。第二に、科学や知を主体的に獲得する子どもの側の価値意識、その土



台としての生活意識の意識化と組み替えこそが不可欠になっていることを明確にした。第三に、まさに城丸の言うように、「人格と人格形成における行動と思想の弁証法」を教育実践において実現することを提起した。生活をみつめさせることと、その生活を組み替えること、そしてその過程を表現によって意識化し、意識の側から現実に関与する主体性を実現すること、そのことによって学ぶことと生きること、科学と生活を結びつける教育の方法と理論の構築へと進むこと、そして子どもが自らの人格形成の意識的主体となること、を教育実践として展開していったのである。

繰り返すことになるが、恵那のこの時期の教育運動と教育実践は、科学と教育の結合という方向を否定したのではなく、それをどう結合すべきかについての積極的な提起として読みとる必要がある。石田においては科学的な知識や文化の学習をいかに進めるかが、一貫した強力かつ切実な関心であり続けた。ある意味で、近代的な価値が、ポストモダンの状況のなかで非人間的価値に転化していくという問題状況へ視野をおいて、いかに科学の学習を立て直すかの挑戦として、60年代後半からの石田の実践と理論は展開していくのである。

受験学力というものの歪みはまさにそのような知と科学の疎外現象としてとらえる必要があるだろう。佐藤興文は1968年の「受験学力の構造」(佐藤興文『学力・評価・教育内容』青木教育叢書1978年)という論文で、そのような分析を行った。「地肌の教育」が行った受験学力の分析はそれと通じるものがあったとみることができる。

## (2) 教育課程の自主編成への視点

上記の視点は、当時進められていた教育課程の自主編成にたいする鋭い批判視点をともなっていたとみることができる。60年代の自主編成論の主流は、教育学理論としては教育と科学の結合という主張に大きく支えられていた。もちろん数教協(水道方式)のような自主編成論は、単なる科学の側の体系だけではなく、子どもの側の認識(発展)の体系をも踏まえたものであった。そういう意味ではそれらを単純に子ども不在の教育課程論、自主編成論と呼ぶことはできない。しかし、そのようなケースも含んで、全体としては、科学的な認識を、教材の側に組み込まれた科学的認識の系統に依拠して、さらに加えて子ど

も自身の認識発達の順次性に即して、子どものなかに形成していくという傾向が強かった。そして科学的な認識の体系が子どものなかに形成されていくなれば、物事を科学的に把握し、物事の科学的な変革への意欲や課題意識、さらには科学的な態度や社会観、歴史観もその内容からまた生まれてくるという楽観論があった。しかし受験学力競争というシステムはそういう科学や知のもつ可能性をスポイルしていった。加えて落ちこぼれを生み出す学校の現実が、勉強嫌いを大量に生み出していった。

恵那は、そういう現実にはたいして、60年代の主流であった教育内容の科学的、体系的編成という方法ではなく、子どもの生活意識に働きかける構造をもった教育内容の編成こそが不可欠であると考えられるようになる。そしてそれは個々の子どものつかみ直しを経て、子どもが生きる上でいかなる課題に直面し苦闘しているのかをとらえ、その課題に答える教育内容の自主編成を教師が子どもへの責任をかけて探究し続けるほかに道はないと見定めていった。「私の教育課程づくり」はそういう視点をすべての教師が意識的に追求するためのスローガンとなった。そしてそういう視点を象徴的に表す言葉が「三つのセイ」であったすなわち、生活、政治、性である。この三つは、子どもたちの生きることの中心テーマであり、そこに働いている価値の体系と文化をこそ組み替えることによって新しい生き方を切り拓く焦点となっている領域を示すものである。その領域での生き方を切り拓くこと、新しい生活様式を切り拓くこと、そしてそのための新しい科学や文化を変革的に創造していくことを学校における教師の仕事の焦点的課題として設定したのである。

それは当時問題にされたような、文科省の学習指導要領に対抗する、より科学的な教育内容の体系を対置するという自主編成運動ではなく、子どもが自らの生活意識によって読み解き、またその生活意識を高めるような形に組み替えて子どもに提供され、子ども自身が自らの生活意識によって摂取し組み替えていくような構造を教育課程に組み込む「自主編成」運動として——知と科学のポストモダンの疎外に対抗する方策として——提起されたのである。すなわち、知と科学の価値が子どもに伝わらなくなるという現代的な歪みそのものに対決するためにこそ、教育課程の組み替えを課題としたのである。そういう「私の教育課程づくり」は、現代の課題と正面から立ち向かおうとする教師自

身の科学の作り直し、文化の摂取と組み替えの営み—すなわち教師としてのたたかい—を不可欠にする。そういう子どもとともに現代を主体的に生きる教師像がそこから探究されていくのである。そのような教育課程の自主的編成は「教育課程」そのものだけの組み替えによっては遂行できない。子どものなかの生きるための焦点をとらえ、意識化し、その焦点に向かって働くように構造化された科学や文化との出会いを組織し、その教材と子どもの生活意識との格闘を組織し、その焦点の課題において子どもの生き方を教師と共に切り拓いていくという一連の過程によってこそ、そういう全体過程のなかに教育課程の組み替えが組み込まれてこそ、本当の力として働くことができる。「私の教育課程づくり」運動は、したがって、子どものつかみ直しと、文化・科学の教師による編成と、焦点の課題に立ち向かう教師と子どもの共同の学習の三つの要素を、共に遂行していく意識的な授業変革の取り組みとして構想されたものであるということが出来る。

### （3）学力論への視野

恵那は、ともすれば生活綴方教育を推進するに当たって、学力というものについての追求をおろそかにしたのではないかとみられる傾向があるように思われるが、結論から言えば、しっかりした学力をつけるためにこそ、教育の基礎において生活綴方に取り組むという立場を取ったということが出来る。そのことは坂元忠芳が恵那の生活綴方教育実践に依拠しつつ学力論を70年代に展開したことも深く結びついている。

そもそも、恵那の教育実践と教育運動は、繰り返しての学力要求やそれを利用した“恵那の綴方教育では学力がつかない”という攻撃のなかで、いかなる学力を獲得させるのかという説明責任を地域にたいして行うことを背負わされる形で展開してきた。恵那勤評闘争のなかで、親の要求の中心には学力要求があり、恵那教育会議の教育要求議論もそうであった。教育会議がつぶされていくときも高校進学要求がテコに使われた。70年代から80年代にかけては激しく「学力が低い」という攻撃が繰り返された。それにたいして、石田たちは、テストの点数を効率的に高めるという受験学力の罠に陥ることを徹底的に拒否し、また教科の体系を科学的に編成し子どもに科学的認識を獲得させれば学力

がつくという考え——恵那教科研の時期の中心的な考え——をも批判し、わかることの本質を徹底的に極め、その延長上に学力を位置づけようとした。

石田は「ありのままの精神でわかる学習の実践的追求と運動を」(『恵那資料集』529頁～、1974年)という論文のなかで、「人格の中核」にあるべき「自発性」と「自由」を保障することがわかる学習の目的であるとして、次のように述べる。

「わかる学習という問題は、子どもが人間として自由になっている、教育が教育になりえる差し迫った一番基本的な条件である。その点を抜いたら、自発性ということには成りようがない。だから学習がわからないという状態は、本当の意味で自発的な人間を作らないという問題、わかる学習ということは自発性をどう引き出すかという問題、本当の人格というものを生み出し、本当の自発性を生みだし、自由というものを人間に獲得させようとするれば、その内容として、わかるということがなかったら人間に成りえない。そのこのところがくずされてきているという問題、……一番我々が考えてみなければならない大事な問題はそこのところである」(同上、531頁)

この視点に立って、学力は「不自由」な状況におかれている子どもの認識を切り拓き、「自分の感覚器官を通してものを確かめることを累積しながら、概念として物事をつか」んで行くこと、そして「論理的把握」や「科学的認識」を獲得しつつ、「物がつかめる、自分のことばできちんと物がつかめる、さらに法則や因果関係として物がとらえられる」こととして把握していく。そしてその「わかること」が具体化されていくためには「生活に基づくこと」、「仲間 でわかること」が必要だとし、さらに「三つのセイ」に象徴されるような生きることの中心課題において、「人間的意思を一貫してもたせていくこと」、それが可能な「価値」を獲得させ、そのことによって「人間的意思を通すことができる」ようになること(同上542頁)として把握している。

石田の概念に即して言えば、学力の構造を、「わかる」という場面に置いて把握するということにこそ、石田の学力論の特質がある。したがってそれは単に教育内容の側にあるものではなく、人格において、知や科学がその自主性や目的意識によってとらえられ、その人間の自主性や自由を実現する力として働いている状態として把握されている。そしてその人格の側の主体性と知や科学との交渉を介して、生きることを自律的に自由に探究していく主体、価値主

体としての人格が形成されていくこととして、そして人間が真に自主的で自由になることができる状態として、学力の意味が把握されているとみることができるだろう。

#### （４）地域論と国民の教育権論に対応した教育運動の構造——公教育論としての構造の探究——

しかしこの「わかること」を論じるなかで、石田は加えて、次のように述べている。

「……今、子供にきちんとわからせることは何なのか。何をわからせたら、子供はわかるのか、子供は人間になるのかという問題の一番基本的で基礎的な中心をみんなで作り出すことが、（一九）七四年の非常に大きな仕事になる。大同につく教育を、個々の教師の努力から、学校全体の努力に広げていく。あるいはさらに、学校群として、学校の群がいくつか集まって、協力して、統一的に進めていくことが、地域に根ざした教育内容になり、教育活動になる。だからわかる学習の創造という問題は、新しい地域づくりの教育的な内容になる。当然、父母や市民と一緒に作りあげなければならない。その点では、新しい教育運動を地域に展開することを、我々は大胆に進めなければならない。その点で民主教育を育てる会という会の運動だけではなしに、もっと大きな大きな本当にわかる学習の大きさに匹敵する大きな地域の教育運動を我々が生み出さなければならない」（同上、547頁、傍点引用者）

地域に根ざす教育は、その地域に依拠して、その教育実践の内容、そこで形成される子ども像、さらにはその教育でめざす学力像についての合意、そしてそういう学力を求め励まし生かすことのできる地域のありようを拓かなければならない。しかしそれは容易なことではない。ましてや受験学力要求の強まるなかで、そのような受験学力と対決した学力像を押しだし、その精神で学校教育を展開していくことは大きな困難に直面せざるをえない。だから石田たちは、地域にその合意を作り出すために、教育がめざす子どもの人格像、教育目的、子どもたちの具体的な生活づくり（変革）にまでさかのぼって、学力とは何か、「わかる学習」とは何かを明らかにしようとした。そして石田たちの教育実践や教育論が、真に地域に根ざす教育として、住民のなかに根を下ろし、＜地域の価値＞と＜教育実践が実現しようとする人間像、人間的価値＞とをつ

なげることができるとき、そして地域がそのような教育に支えられて持続し発展していく見通しが切り拓かれるとき、はじめて、地域に根ざし、地域を変革する教育が、地域の人々の願いとも希望ともなり、子どもの発達と地域の明日とをつなぐものとして機能することができるようになるという見通しと希望を表明したのだと思われる。

恵那は、先に論文の〈その1〉で検討したように、国民の教育権論の構造を先取りして教育運動を展開してきた。そしてその構造は、恵那教育会議のイメージとして、恵那の地域の教育関係者の間に、鮮烈なイメージを刻み込んでいった。恵那教育会議が解体された後でも、それは人々の記憶のなかに存続し続けたとみることができる。そして教育正常化攻撃から再び立ち上がるときに、強力な民主教育を守る会の運動を生み出し、やがてそれは民主教育を育てる会へと発展していく。そして中津川革新市政の実現は、その教育会議の構想を自治体の教育行政そのものに組み込んで実現する機会を提供することになった。そのなかで、中津川教育市民会議というようなより広い市民の教育参加運動も組織されていった。

そもそも、生活綴方教育は、子どもを介して、学校・教師と父母とが深く親密な関係を形成することを不可欠としている。そのような教育実践そのものがある地域、親との結合力を土台にしながら、しかしそれに加えて、教育行政や、親・住民参加の仕組みが半ば公的な制度として多様に展開されていったところに、この時期の恵那の地域に根ざす教育の大きな特徴がある。そしてそのような仕組みの上に立って、「地域に根ざし、地域を変革する教育」は、この地の公教育を総括するスローガンへと展開していった。

しかし、後でみるように、まさにこの点に関わって、「地域」からの反撃が70年代半ばから始まっていく。それはやがて第二次教育正常化攻撃として、組織的、系統的なものとなっていく。日本資本主義の高度成長期を経た財界と権力の新たな日本支配戦略が、本格的に展開し始める。そして民主主義的な地域教育運動の成立基盤が崩されていく過程が進行していく。恵那はそういう困難に直面しつつ、新たな教育運動と教育実践を切り拓くための挑戦を続けていくことになる。



## （6）生活綴方の復興

最初にも触れたが、70年代の恵那における生活綴方教育の復興は、以上に述べたような70年代型の恵那教育運動と教育実践の土台にその位置を占め、そこで展開される教育実践の方法の基礎に据えられるべきものとして位置づけられたものであった。

70年代型とは、恵那に即してみれば、①60年代における科学主義的な変更を克服して、本来の仕方です科学的知識や知を子どもが主体的に獲得する認識論と学習論を構築すること、②落ちこぼれや勉強嫌いが拡大することをとめないながら、親や地域に受験学力への要求が高まってくる時代において、受験学力を組み替え、子どもに生きる目標を回復し、主体性をもった新しい子どもの人格形成を目標とし、地域・親とそのような目標を探究、合意し、共有すること、③生活や受験競争システム——総じて商品化や能力主義的競争社会という、人間の生き様とその価値意識を体制化していく成熟した資本主義社会の強力な人間形成力にたいして、それに対抗する人間形成力を学校と地域に再構築していくための視野、認識論、教育方法論の探究、④そして改変されようとしている地域そのものを、自分たちが人間らしく生きていくための場とし、子どもたちにもその地域に生きる見通しを獲得させること、そしてそのための地域変革を教育を支える基盤として遂行しようとする自治体革新運動と教育運動の展開——ということができる。

恵那における生活綴方教育実践は、単なる50年代の綴方の再興ではなく、60年代における日本社会の変貌、そしてそのなかでの教育運動や教育実践の挑戦と試行錯誤、さらには矛盾の経験を踏まえた新しい段階の教育実践と教育運動を切り拓く挑戦であった。そのことによって、恵那の教育の60年代から70年代への「転換」は、日本の教育運動と教育実践、そして教育学理論にたいしても、非常に深い関係——強い批判と緊張関係を含んで——をもって展開することになったと考えられるのである。

＜その3に続く＞



---

## ABSTRACT

### **The Development of the Education Movement and the Theory of Ena (Gifu Prefecture) , and the Postwar Pedagogy —— ( 2 )**

#### **—— The conversion of the education theory of ENA in the 1960's ——**

**Hiroshi SANUKI**

---

The education of Gifu Prefecture Ena area (Ena-Education) had a big influence against the development of the postwar pedagogy. Many pedagogy researchers who shouldered the big role for the formation of the postwar pedagogy investigated about the education practices and movements of Ena, and analyzed them.

The composition education (SEIKATSUTSUZURIKATA – KYOUIKU) of Ena (1948-1955), the battle to oppose to the teacher's performance evaluation (1957-1959), the Ena Education Conference (1957-1960), reconstruction of composition education (1970-1980)—— these practices and movements attracted nationwide attention.

Kazuo Ishida has continued the theorization of the education of Ena for half-century.

This thesis specially analyzed an education movement of ENA from the 1960's latter half to 1970.

The education movement and education theory of ENA changed greatly in that time. First, how to combine education with sciences was greatly rearranged. How to investigate the whole of the child's life was taken seriously.

The technique of the education of the SEIKATSUTSUZURIKATA-

KYOUIKU was restored again, too.

That technique of SEIKATSUTSUZURIKTA makes a child record ones life, and makes him (her) consider how ones life should be. A child grows up to be the real subject of his (her) life through recording his (her) life.

Furthermore, a child comes to get meaning of learning sciences and knowledge from the side of the necessity of his (her) own life.

This theory of education became the basis of the education praticies and the education movements of ENA in the 1970's.

This thesis analyzed such developments.